

高中公民與社會教科書多元文化議題之分析

劉美慧 洪麗卿

本文旨在探究普通高中公民與社會教科書如何呈現多元文化議題。本文運用內容分析質性方法，以現行五種公民與社會教科書版本為對象進行分析。研究發現：一、各版本將文化概念具象化與詮釋各有差異，文化多元的論述分為異中有同、同中有異、文化拼盤三種闡釋脈絡。二、文化形式的概念結構偏本土漢族中心論述取向，但部分版本已出現混雜性概念，具文化流動的內涵。三、文化位階的概念架構偏重族群議題多於社會階級、性別等議題。四、各版本多元文化的概念立論採基進的批判取向，但文本實踐面的闡述偏向保守路線，未能深入分析衝突或文化斷裂議題，較難以達到多元文化批判解構之目的。最後，本文根據研究發現提出建議，提供高中公民與社會教科書多元文化議題編寫之參考。

關鍵詞：公民與社會、多元文化議題、教科書分析

收件：2018年3月28日；修改：2018年6月11日；接受：2018年7月9日

Analysis of Multicultural Topics Regarding “Civics and Society” Textbooks for High Schools

Mei-Hui Liu Li-Ching Hung

This study explored how multicultural topics are articulated in “Civics and Society” textbooks for high schools. Qualitative content analysis was adopted to analyze five versions of the textbooks edited based on the 2010 national high school curriculum guidelines regarding civics and society. The findings of the study are as follows. First, the discourse contexts of the interpretation of pluralistic culture reification were classified into three patterns: different, different but the same; same, same but different; and salad bowl. Second, the discourse framework of cultural forms emphasized Han ethnocentrism in Taiwan, but concepts of cultural hybridity emerged in some versions. Third, the conceptual framework of cultural hierarchy put more emphasis on racial issues than on social class and gender issues. Fourth, the definition of multiculturalism in the textbooks adopted a left-wing approach, but the interpretation of the practice of multiculturalism employed a right-wing approach that did not discuss the structures of prejudice and discrimination. This integration gap led to difficulty in achieving the practices of multicultural revolution.

Keywords: Civics and society, multiculturalism, textbook analysis

Received: March 28, 2018; Revised: June 11, 2018; Accepted: July 9, 2018

Mei-Hui Liu, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University, E-mail: lium@ntnu.edu.tw

Li-Ching Hung, Ph. D., Graduate Institute of Curriculum and Instruction, National Taiwan Normal University.

壹、前言

本質上多元文化教育是一種改變整體文化與結構的教育改革運動，透過持續不斷的課程改革和其他教育改革途徑，教導學生理解和欣賞己文化，能夠自尊自信，培養學生多元文化意識，積極對待其他文化，消除各種偏見和歧視，讓每個學生都具備公平均等的學習機會和成功經驗，促進人類和諧共榮（劉美慧，2012；Banks, 2010；Bennett, 1995；Gorski, 2010；Sleeter & Grant, 2007）。欲達此目的，學校課程必須思考如何從所處多元文化的社會現況下呈現多元文化觀點與議題，以改變主流文化的課程觀，才能達成教育上的社會正義。

在高中的 2010 年課綱課程改革中，以公民與社會課綱對多元文化議題的回應最明顯，希冀能培養學生欣賞他人、尊重社會文化差異、珍視法治與普世人權等多元文化強調的價值觀念。除了目標上反映多元文化理念，課綱也新增數個多元文化議題，例如，性別多元化、文化與位階、多元文化社會與全球化等單元。課程內容除了充實學生社會科學相關知識外，也培養多元的價值關懷與文化，增進學生參與民主社會的行動能力（張茂桂，2009）。

Kincheloe 與 Steinberg（1997）指出，主流族群的標準常使弱勢族群的特質在公領域遭到排除和貶抑，因此需嚴厲地挑戰公共領域的共同標準，藉由反省主流文化之刻板假定，以彰顯批判的多元文化主義的具體表現。檢視 1995 年版的高中課程標準，「文化」單元涵蓋的主題：文化的概念與組成、次文化與文化多元主義、我國現階段的文化建設、中華文化與世界思潮，比較強調文化的傳統意涵與成就，雖提及文化多元主義（pluralism），但強調的是各種不同文化的多樣性，與多元文化主義（multiculturalism）強調不同文化之間的權力關係仍有差距。2010 年課綱雖有諸多調整，但教科書文本是否能掌握多元文化的精神與內涵，究

竟教科書文本是文化櫥窗化的技術操作，只停留在文化差異的肯認與讚頌，抑或是追求社會公平正義的實踐？實需要批判性地檢視。因此，本文以依據 2010 年課綱編寫之五種普通高中公民與社會教科書為分析對象，探究多元文化議題的詮釋情形。

貳、文獻探討

一、轉化型知識與多元文化取向的課程模式

多元文化教育批判主流文化課程的知識合法性，挑戰知識中立的假定，強調重新思考課程知識的定位，主張課程應再概念化，關注潛藏課程背後的意識形態，並探究課程的價值選擇、文化政治與社會脈絡意義（Kincheloe & Steinberg, 1997）。Banks（2010）提出轉化型知識的概念，並以此為多元文化課程根基，其主張轉化型知識挑戰主流學術知識的單一標準與普遍真理，並擴展歷史與文化正典標準，其知識論假設與主流學術知識不同，呼籲去中心化和破除主流預設，強調差異觀點的再建構。Giroux（1997）主張教學政治化，意即教學要讓學生能從結構性的分析，來思考權力關係和資源重新分配的問題，以基進的社會行動實踐社會正義。可見，藉由修正傳統的知識標準和典範移轉，透過教育改革途徑可實踐多元文化教育的理想。

在課程安排上，弱勢族群的文化應與優勢族群的文化互為主體，亦即以主題或議題為核心，透過不同族群文化的觀點來統整與論述議題，而非採用傳統的主客位置，將弱勢族群的文化貶抑為烘托優勢族群文化的配角。此外，應將課程視為「文化脈絡中的社會過程」（contextualized social process）（Cornbleth, 1988），或師生互動所產生的「開展性建構過程」（evolving construction）（Zumwalt, 1989）。課程不是書面文件，也不是套裝產品，而是教師與學生共同建構內容與意義的歷程。同樣地，教學也不只是傳遞學習內容的管道，而是一種具有課程效果的社會脈絡，

透過多元聲音的對話，師生皆能賦權增能。

多元文化教育是個複雜的概念，難以一語道盡它的意涵。Sleeter 與 Grant (2007) 歸納多元文化教育有五種取向：針對特殊性與文化差異學生的教學、人際關係、單一族群研究、多元文化教育、多元文化社會正義教育。這五種取向各有不同的目標與課程發展模式。第一種取向為針對特殊性與文化差異學生的教學，主要是採取同化論主張，希望透過文化回應教學，提升弱勢學生的學業成就。第二為人際關係取向，強調接觸理論對減低偏見的效果，主張透過課程來改變優勢族群對弱勢族群的刻板印象。第三為單一族群研究，透過單一族群文化的學習，提升弱勢團體的地位。第四為多元文化教育，此取向植基多元文化主義，強調促進文化多元性和社會結構平等。第五為多元文化社會正義教育，將改革途徑延伸到社會行動層次，視多元文化是一種民主生活方式，需集體社會行動以促進社會重建。而上述五種取向為光譜關係，兩端分別為文化同化和肯認多元文化，因不同的教育目標而有實踐層次的差異。這五種取向從保守到批判，呈現不同的觀點，適合用來分析教科書文本如何呈現多元文化議題。

二、高中公民與社會課綱之變革

臺灣近幾年來在後期中等教育階段的課程變革，必須回溯至國民中小學九年一貫課程的實施來思考，為使高中課程與九年一貫課程相銜接，教育部在 2001 年開始推動高中課程綱要的修訂，除了延續九年一貫課程的理念外，更期待可以解決後期中等教育，一直以來課程僵化及缺乏符應社會需求的問題。

儘管高中課綱修訂源起於社會對於教育革新的期待，但在修訂過程卻也受到廣泛討論，尤其是公民與社會科的課程定位和是否納入指考最受爭議，歷經過多次的討論與修訂。自 2006 年課綱開始，便是一種新局的開創，它突破長期以來公民教育是為道德訓育的立場。也因為如此，

雖然來自各領域的社會科學領域專家，對於該科定位的認知不同，但在改革過去公民科的路線上卻存有共識，在跳脫道德教育成分之下，知識化公民與社會的學科內涵。社會科學的進入提供了著力的基礎，也讓公民更具學科的樣貌、提升了學科位階，2009年正式納入大學指考後，更鞏固了知識化的地位（劉美慧、鄭景澤、陳亮君，2011）。

從2010年課綱可知，在第一、二學年四個單元「自我、社會與文化」、「政治與民主」、「道德與法律規範」、「經濟與永續發展」中，以第一學期「自我、社會與文化」單元與多元文化概念最有密切相關，其內容包括自我成長、人己關係與分際、人與人權、公益、公民參與、媒體識讀、文化與位階及多元文化社會與全球化8個主題。其中「文化與位階」和「多元文化社會與全球化」為新增主題，前者著重以語言、族群、生活風格為主題，介紹文化得以共享之處，及不同群體間的文化差異，並能引伸文化位階與反歧視的相關討論，後者之主要內容為多元文化的基本主張、認識多元文化的現象和多元文化與全球視野，次內容包括文化差異與平等對待、維護少數群體與促進權益的政治主張、社會文化的起源議題、臺灣社會的多元文化現象、全球化與全球在地化、全球公民意識等（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。上述內容皆納入族群、性別、階級等差異性概念，帶領學生探討揭露社會結構下的不均等，正視教育與政治力的交互作用，符合批判的多元文化主義主張。

此外，2010年課綱雖增訂了各主題內容說明，以引導編寫者理解課程觀點。然而，欲改善課程實務與教學實踐，教科書設計者仍需對多元文化有整全性的理解和詮釋，以避免課綱說明成為去脈絡化的片段性準則。誠如 Kincheloe 與 Steinberg（1997）指出霸權共識的形成，乃因優勢族群價值規範在教育及社會中一再複製與傳播，以及弱勢族群在知識體系中被負面地呈現。可見，教科書中多元文化議題之課程邏輯甚為關鍵，必須改變主流文化課程觀，而是在解構、去中心化、反權威、多元化的課程意識下，才能有效達成提升個人批判意識和能動性之目的。

參、研究方法

本文以現行五種公民與社會教科書版本（以 A、B、C、D、E 版本為代稱）第一冊教科書為研究對象。採內容分析質性方法，運用對照、歸納、比較方式，逐步發展成主軸概念，作為理論建構基礎，進行概念化過程。資料蒐集以階級、種族、性別、宗教、社會階層、特殊性等相關議題之文本為主。換言之，若只是強調多元文化取向的「課程概念」，卻非涉及多元文化取向「議題」，並不在資料分析之列，例如，1-3「對成為成年公民的期待」單元，雖然維護社會公平正義涉及權力關係的概念，然而事件以反虐貓（C 版）為例，非以階級、種族、性別、宗教、社會階層或特殊性議題為主，故不討論。再者，因課文有時論述較為中性，偏社會科學知識通論性的描述，故分析依據以文字為主，圖片用以輔助理解之用。

面對不同的文化，雖然教科書編輯者很少是天真的我族中心主義（ethnocentrism），但有些假想可能無意識地影響議題的詮釋而產生偏頗，因此本文針對各版本文化概念的解讀，進行屬性和概念結構之內容分析。在概念屬性方面，分析的面向包括：

一、物質（具體）／非物質（抽象）文化：物質文化是指人類所創造及使用的器物，著重有形、具體產品、工具等，小自筷子，大自建築物等可觸及的文化；非物質文化是指用來指導人們互動與解決問題的知識、信仰、價值與規範。非物質文化又包括規範文化（normative culture）與認知文化（cognitive culture），前者係指用來約束人們社會互動的規範與準則，包括民俗、民德與法律；後者為社群所共享與理解的思想實體，包括語言、象徵、知識、信仰與價值等（王振寰、瞿海源，2005；彭懷真，1995）。

二、在概念結構方面，分析教科書論述則採何種角度來觀看文化，「以誰為主體」、「如何呈現」為分析進線。2010 年課綱「自我、社會與文化」單元之環境脈絡由群體擴展到社會甚至全球，涵蓋範圍甚廣，因

此分析面向包括：本土我族中心／本土多樣性／世界西方中心觀／世界多樣性結構。本土我族中心係指以主流族群為主相關的特殊文化，包括採用泛漢人思維架構，以某一族群文化或認同代表所有文化之概念。本土多樣性，係指兼具本土主流文化和非主流文化，主流文化因以相對性區分概念之他者被標舉出來後，而化為其中一員，納入在本土閩南文化、客家文化、原住民文化、新移民文化等之中，但忽略本土外之文化。世界西方中心，係指文化概念由本土擴展至世界所採用的視野框架，以歐美文化思維作為主要表徵。世界多樣性，指以全球觀點呈現不同多元風貌。

三、在多元文化的取徑方面，本文以 Sleeter 與 Grant (2007) 五種取向為基礎，作為各版本教科書多元文化取向之分析參照。尤其，2006 年課綱原是以「發現文化」為主題，並未特別提出「文化位階」的概念，2010 年課綱則以「文化與位階」取代原有主題，點明課程重點在於交代位階如何和政治經濟不平等、種族主義等互為因果，以及社會上歧視少數民族、排除異類、污名化等歧視與排除現象（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。再者，在「多元文化社會與全球化」主題，亦強調反對強迫少數同化於主流文化和主張多元文化積極的涵義，即在公共政策上維護少數群體與促進權益的政治主張（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。上述觀點突破了以往人際關係取向採避談歧視和不平等的權力結構、忽略文化事件的脈絡之特質，而是朝向批判的多元文化社會正義教育取向。因此，究竟教科書是否能超越多元愉悅的社會事實陳述，轉而強調社會公平正義的實踐，值得進一步探究。

肆、研究發現

具體言之，本文探究的問題包含二個面向：一是高中公民與社會教科書呈現的多元文化概念與議題為何；二是教科書文本反映了何種多元

文化取向的課程觀。以下先分析文本之文化概念的定義和具象化詮釋。其次，分析文化形式和位階之思維架構。最後，歸納各版本教科書詮釋多元文化所採取之多元文化取向。

一、文化概念的定義和具象化詮釋

文化是日常生活知識建構的產物，因此知識內涵本身是抽象且廣泛，以下針對各版本文化概念的解讀和具象化詮釋進行分析。

（一）文化概念的解讀

從各版本的文化定義可發現，多數版本對文化內涵界定為物質技術、工藝產品、生產工具和建築物等物質（具體）文化，以及知識、信仰、道德、法律、習俗、藝術、價值、規範、表達符號等非物質（抽象）文化。

不論是廣義的「文化是一種生活方式」；或是狹義的「文化是一種符號系統」，都可以發現文化是指一群人或一個社會共同擁有的風俗、信仰、知識、價值、規範和表達符號等。（E版：123）

其中 A 版則是將動態文化「社會成員所習的能力和習慣」亦納入文化概念內涵之中。

一個錯綜複雜的整體，包括知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗和人作為社會成員所習得的任何能力與習慣。（A版：136）

上述有關文化的定義，C 版本特別指出：「我們似乎很難對文化下定義，主要是因為文化的內容過於豐富」（C版：130）。這顯示出編輯者對文化定義的不確定性和開放性。Malinowski 認為，文化即意味著社會生活中行動、信念及儀式的共同形態（引自 Hamel, Dufour, & Fortin, 1993）。Spredely（1980）指出文化通常包含三方面的人類經驗：人們在做什麼、人們知道些什麼，以及人們製作和使用的東西，亦即所謂的文化行為、

文化知識和文化人工產品。因此，無論動態文化（社會生活中行爲、行動、歷程）或靜態文化（信念、儀式、知識、人工產品）皆屬於文化範疇。從上可知，各版本之文化概念多以靜態文化爲主，如物質技術、社會規範等，僅有 A 版將動態文化納入文化概念內涵中。當編輯者對文化的解讀不同，在將抽象的概念轉化爲具象化討論主體時，經過重新理解和詮釋後便容易和原本概念的意義產生落差，以下茲進一步比較各版本文化概念的具象化詮釋情形。

（二）文化概念的具象化詮釋

研究發現各版本係根據課綱主題「7-1 由語言、生活風格與自我關係來認識文化」來具象化詮釋文化概念，且大多能意識到各文化中的語言具有文化差異，符合課綱說明之「以語言族群、生活風格爲主題，介紹文化得以共享之處及不同群體間的文化差異」（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014：8），只是教材編選時切入的觀點有所不同。例如，C 版視語言是人類的主要文化之一，故以數量的鋪陳來展現臺灣文化的多元性。

使用相同的語言，通常是分辨文化最簡易的方式；因為語言不僅是文化的重要內涵，更是與文化其他要素密不可分。……。受過中學以上教育的人也會說幾句簡單英語，現今 65 歲以上的老一輩臺灣人會說日語，不過目前人數正急速消退中；大量的外來勞工亦使用其本國語言。總之，臺灣社會上並存著為國語、閩南語、客語、十種左右的南島語和其他外國語言，因此臺灣可以說是一個多語社會。（C 版：131）

如前述所言，文化的定義有狹義和廣義之分。上述 C 版將語言視爲一種符號系統的觀點闡述爲採狹義定義，其他版本是採廣義的文化意涵，即文化是一種生活方式的觀點，視語言爲認識文化的途徑，從語言的意涵表達來認識生活方式與文化具象化。如 D 版指出語言與生活方式對自我認識文化有明顯關係的存在，語言在文化脈絡下能表達人類生活

的意義。

對於妻子的稱呼，國語早期用「內人」、「賤內」等，就可以看出妻子家中的地位；客家人稱妻子為補娘，其意就是要遞補家中母親的職責，所以客家媳婦常必須要會「田頭田尾」、「針頭線尾」、「家頭教尾」、「灶頭鍋尾」。(D版：140)

再如 A 版、B 版、D 版均以北極圈因紐特人 (Inuit) 對「雪」一詞彙發展出豐富詞彙來形容不同情況的雪為例，指出語言使用與生活密切相關，地區性差異會造成語言的不同。更甚者則列舉其他實例作為呼應或對照，如 D 版指出阿拉伯人對駱駝之顏色、體型亦有豐富詞彙；B 版則指出位於熱帶之斐濟無「雪」一詞。

而就文化多元之課程脈絡而言，五種版本則可略分為異中有同、同中有異和文化拼盤之闡釋方式。異中有同，意指不同文化各有特色，但有其相似處：

中文成語裡的「殊途同歸」，表示「目的相同，而所經的途徑不同」，而到了歐美元化裡就變成「條條道路通羅馬」，……在臺灣俗稱「便當」，大陸則稱為「盒飯」。(E版：125)

以漢語來說，古代漢語以單音詞為主，而現代漢語中，雙音詞占大多數，例如，河川取代川、語言兩字合成複合字。(E版：125)

上述 E 版將語言視為文化的結構要素之一，並以異中有同來呈現文化多樣性，因此以本土語詞為例，藉由不同地區、不同時空的語音、語詞雖不同，但意義相同的例證，導引出「語言與文化有差異，也有共同而分享的脈絡」的文化概念 (E版：127)。相對於 E 版，D 版則是以同中有異的闡釋方式，其指出即使相同辭彙處於不同的文化環境下，語言的辭意也會有所差異。

如同「同志」一詞，在臺灣是指「同性戀者」，但在中國「同志」卻是文革時期區分敵我的用詞，後來便有了「朋友、同事、自己人」的意思。(D版：141)

綜合上述，就文化多樣性而言，C版以「數量」來構成臺灣文化多元，偏向符號系統觀且為文化拼盤式的闡述；其他版本則將語言視為理解文化的途徑，視為一種文化脈絡的反映，偏向於生活方式觀闡述。然而，異中有同或同中有異之文化多元論取徑，其背後則反映出不同的立論觀點和教育主張，誠如 Kincheloe 與 Steinberg (1997) 分析五種不同多元文化立論者的立場指出，自由的多元文化主義相信差異應該受到平等對待，允許不同聲音發聲，但若是常強調文化之間的同質性，反而易促使主流文化發展而讓弱勢文化難以現身，易淪為形式上的平等追求，偏同化觀點。而複合論多元文化主義亦受自由主義影響，強調的是肯認差異性，但若是將多元文化教育化約為多樣化教育，僅了解各式異文化表象存在，將不易改變權利運作的現狀。而目前部分教科書的內容，較缺乏文化間互動關係的課程脈絡，偏向文化拼盤式的敘寫而非有機完整結構，¹為不足之處。

此外，2010年課綱在「多元文化社會與全球化」主題中對文化重新定義，採取再概念主義者的精神，在「8-2 認識多元文化的現象」單元旨在介紹各種文化起源的雜異性，突破了文化起源等同於西方文明的優位思想。誠如陳滢巧 (2006) 指出在 16 至 19 世紀早期，文化象徵著受教育與開化，文化也等同於西方文明，此種觀點被 18 世紀德國哲學家赫德強烈抨擊過度以歐洲為中心，他認為每一個國家、種族或團體都應有屬於自己的本土傳統文化，而文化間應無優劣之分。有鑑於上述五個版本文化概念的引用多以西方學者為主，其他單元如發展心理學、民主思想起源等論述亦是如此，實有西方中心權威偏向之虞。在多元文化思

¹ 本文根據五種版本所分析出之「同中有異」、「異中有同」和「文化拼盤」三種闡釋脈絡，並不是非此即彼的絕對類別區隔，有些版本乃兼具雙重闡釋脈絡之性質，只是程度上的差異。

維中，公民與社會教科書在有關發展心理學、文化概念的定義、民主發展之相關論述是否可能納入本土學術論述的看法或其他出路，值得深思。

二、文化形式和位階之思維架構

文化形式乃具有形塑文化認同、凝聚群體和區分人我的作用，亦為人為的社會文化建構。各版本之區分標準和呈現的多元文化風貌分析如下。

（一）成年禮文化形式的概念結構

公民與社會第一主題為「自我的成長與準備成為公民」，以「成年」代表取得某種社會成員的身分地位，是一種自我的階段性成長的實踐，也是自我與社會、文化交互、逐漸發展的過程（普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014）。因此，課綱以認識成年禮的概念，展現出不同文化脈絡對成年階段的詮釋，並以通過儀式來說明，也間接導引出不同文化規範習俗的差異。

本文發現各版本除了通則性說明成年禮對個人成長意義外，並列舉不同族群的成年禮及其文化脈絡關聯性。再者，只有 A 版侷限於國內習俗，其他四個版本均列舉國內外習俗且呈現地域性差異，展現一綱多本的多元色彩，如拉丁美洲、日本、新幾內亞、德國等。而各版本在國內習俗大多採原漢並列方式，臺灣本土漢人習俗皆以「做十六歲」和中國古代的冠禮、笄禮為例；各版本的原住民族成年禮則有較大差異，以阿美族（A、B、E 版）、鄒族（A、D、E 版）最多、布農族（E 版）、卑南族（B 版）、泰雅族（D 版）再次之，僅 C 版無列舉原住民族之成年禮。

而此主題最大差異在於成年禮後有關「對成年公民的期待」主題的闡釋。有些版本偏於公民參與、公民貢獻之社會化層面，如以社區生活為例，強調大眾參與能提升社會品質，美化環境，未涉獵權力反動的議

題(B版)。有些版本則採批判取向，強調公民對社會責任的體認，對弱勢族群的關懷，強調平等、反對歧視的行動，如愛因斯坦抵抗強權勇於批判希特勒的種族主義、挑戰校園裡師生階級意識等(D版)、期待男女性別角色轉變等(C版)，較能彰顯對未來公民行動實踐的關注。

(二) 各種文化形式的概念結構

各版本對民間文化、流行文化、大眾文化、官方文化四種文化之概念通則性的描述相去不多，雖然在民間文化、流行文化、大眾文化、官方文化之具體事例選材各有不同，但是整體上偏向本土我族中心，尤其是民間文化和官方文化均以本土漢文化居多，如：做月內、捉周、滿月、拜文昌帝君、東港燒王船等。此與「成年禮」單元採世界多樣性的概念結構不同。

再者，A、C、E版本除了上述四種文化形式分類外，另發展「精緻文化」(菁英文化)概念以與大眾文化作區隔，如C版採相對舉例方式，以喝酒划拳相對於精緻文化紅酒品酒、戲院看電影相對於歌劇院賞析表演；A版以中國文化、中世紀歐洲與羅馬的文藝詩歌或建築技術為例；E版則以芭蕾舞、古典鋼琴、精緻美術品為例。然而，此處精緻文化有關品紅酒、聽歌劇、芭蕾舞、古典鋼琴之論述多以西方文化為主，誠如Bourdieu(1984)指出不同階級成員係因不同的物質條件、特殊的認知與生活方式來侷限文化，進而展現出文化之區隔。上述將不同文化形式相互作區隔性對比時，若未適當引導，易左右學生的認知和判斷，難以達成澄清和自我覺察的目的，反而難以培養學生多元文化意識。再者，偏差失衡的素材可能帶給學生西方藝術等同於精緻文化之偏見之虞。

此外，對照此部分「2-1 常見的文化活動形式」課綱說明：「學習目的在強調不同文化活動的概念背後，是因為有不同社會群體的組織活動」(普通高級中學公民與社會科課程綱要微調，2014：8)可發現，各版本之內容深度稍嫌不足。此處可見的是編輯者把文化形式當作化學分析過分拆解，將學習重點放在各種文化形式的定義認識與分類，少見批

判思考和價值澄清的課程設計，故難以達成將課程內容抽象化產生上層概念之學習目的。

其次，就「次文化內涵」可發現，各版本均以同性戀次文化為例，揭露異性戀主流社會文化背後所隱藏的權力與侷限性，此應與課綱明白主張尊重多元性別、強調性別平等意識有關。部分版本則提及臺灣眷村文化和原住民文化，但新移民次文化在教科書上仍多忽略不見，如同劉美慧與洪麗卿（2010）研究發現，社會教科書新增的新移民篇幅往往趕不上臺灣社會新移民激增的數量。此外，有版本指出次文化常源於少數族群為尋求自主性或自我認同之特別展現。

次文化的產生常源自不同的年齡、職業、性別、環境、族裔或宗教信仰者，他們為了要尋求自主性或自我認同，而特別展現出與主流文化不一樣的特色。（B版，2010：164）

然而，同性戀文化或原住民文化並非刻意去發展，而是原本存在但被漠視和邊緣的文化，此處「特別展現」一詞可能致使學生忽略次文化乃導因於主流文化宰制之不平等權力關係，也就難以理性反思給予適當空間與接納差異的必要性。

再者，就文化流動的角度來分析，各版本除了闡述不同文化類型的差異，有些版本已展現出混雜性（hybridity）觀點，例如，D版指出官方文化和民間文化區隔非一成不變，清初媽祖信仰和臺灣特色小吃「擔仔麵」，由民間文化轉為官方文化。C版內容亦提到文化流動，如布袋戲從大眾文化部分變為精緻文化，臺灣西洋的古典樂，已成為普遍的大眾文化。Bhabha（1994）指出多元文化之混雜性觀點，強調的是不同文化位階之間的互動空間，將主流與邊緣文化的二元對立概念打破，此將有助於開展階級流動、翻轉和抗拒。

（三）文化位階與歧視的議題架構

Kincheloe 與 Steinberg（1997）指出教育與政治難以區分，教育本身

就是一種政治，教科書的選擇也涉入了政治的決定，教師應該幫助學生發現屬於他們的聲音和認同，並養成批判檢視道德信念的能力。基於文化位階與歧視之不平等，多與宗教、社會階級、種族、性別等因素密切相關，因此研究者以上述四個議題分析其比例和概念結構。研究發現 A 版以族群、社會階級、性別為主，B 版以族群、社會階級、性別為主，C 版以族群議題為主，D 版以族群、社會階級、性別為主，E 版以社會階級、族群為主。整體而言，教科書的文化位階與歧視議題的回應取向以族群、社會階級、性別居多，而宗教議題或其他特殊性則各版本均無以之為例證。就議題比例而言，依序為族群最多、社會階級次之、性別最少。由於多元文化發展與族群意識崛起息息相關，可能因此殖民主義和文化霸權的同化、融合和壓迫備受重視，甚至有的版本僅以族群議題為例。不過，有關雙重交集之議題，如「族群和性別」或「族群和社會階層」較為缺乏。

就議題架構而言，首先從族群議題分析可發現，A、B、C、E 版較偏於世界多樣性結構，包括美國、臺灣的種族議題，以及德國種族淨化政策、英國原住民隔離政策或南斯拉夫內種族清洗政策等，D 版本則以本土多樣性結構為主。進一步分析各主題的內容，則發現美國黑白種族地位不平等議題（A、B、C 版）和臺灣漢原機會均等（C、D、E 版）議題最為普遍，臺灣新移民議題居次（A、D 版，但 D 版僅是放於學習活動簡單陳述），相對於目前新移民人數遽增的情況下，新移民之公民權和去勞動化、婚姻商品化等問題探討，略顯不足。

其次，從社會階級議題分析可發現，有些版本在具體闡述時較偏外顯式的物質文化來列舉，如健身和建築物形式的差異。

社會地位及收入較高者，經常是住在豪宅中，出入以外國進口轎車代步，穿著名牌服飾，打高爾夫球健身等。而社會地位及收入較低的人，則往往是住在一般的公寓中，以摩托車或大眾交通工具代步，穿著價格較為便宜的流行服飾或是仿名牌的服飾，以慢跑健身。（B 版：166）

有些版本則偏內隱式的非物質文化比較，如音樂鑑賞能力。

以音樂鑑賞為例，文化資本較高者可能因其鑑賞能力、知識背景等相較一般人有較多的涉獵管道，聆聽某作品時比其他人更能了解其音樂蘊含的意義或音樂家創作的背景等。(E版：137)

不過，此處的社會階級議題多僅止於社會表層現象的討論，傳達的意識為個人擁有文化資本差異將決定不同文化位階。深度尚未論及資本主義對勞工的剝削或再思文化再製的因果部分，較不若族群議題能深入探討我族中心思維和統治階級權力控制等面向。

最後，從性別議題分析可發現，課綱本著性別平等的主張，強調「建立現代多元的性別關係，了解性傾向的類別與平等接納」。此修訂兼論生物性別 (sex) 與社會性別 (gender) 的差異及認同概念，正視性別差異是不平等的來源，乃符合多元論的多元文化主義 (pluralist multiculturalism)，此正回應了王秋絨、潘慧玲、黃馨慧與楊幸真 (2002) 曾批評國內十多年來推行性別平等教育是蘊含自由派女性主義觀點，指出齊頭式平等、忽略立足點差異才是造成不平等的主因。課綱轉化至教科書層次後，大致來說，第一冊的性別多元化議題可略分為兩種，一為討論性取向的歧視問題 (B、D 版)，一為討論性騷擾的問題 (A 版)，可惜較少著墨多元性別氣質和多元性取向受社會建構之性別框架箝制個人實踐之問題。此可能是礙於教科書篇幅有限，因此僅描述文化位階優劣現象卻缺乏批判，或者僅分析造成其優劣強弱之分的成因，但對社會結構制度面之壓迫和排除的討論並不多。

將同性戀者視為「變態」，或稱其為「怪胎」，排斥同性者，使其在基本人權上也受到侵害，迫使許多同性戀者根本不敢表露身分。(B版：165)

黑人的生活方式是粗俗的、貧窮的、骯髒的、落後的，因此白人不願意和黑人讀一所學校，其實這就是種族主義作祟的結果。(B版：169)

誠如 Bransford、Brown 與 Cocking (2000) 指出，欲有效改變學生預先存在的看法，就必須提供一個在原有理解上建立新知，或者是挑戰舊有看法的機會，如此方能對文化偏見作某些轉變。上述內容雖呈現的是社會對弱勢族群的偏見和歧視，缺乏認知衝突的過程，反而易將刻板印象合理化為大眾普遍的盲點。因此，教科書文本若欲呈現優勢族群對非主流族群的偏見，建議需更明白指出弱勢群體在壓迫性結構之不平等待遇，致使難以位置翻轉的困境。

三、多元文化的取徑

多元文化教育具有複合性的特質，且每種特質都含有其潛藏的教育價值概念和促成特定的教育實踐。以下從各版本教科書之多元文化定義和多元文化實踐面的詮釋來分析其取徑。

(一) 多元文化定義的取向

研究發現 B、C、D、E 版本之多元文化定義，均以維護少數群體與促進權益的政治主張為其意涵。

多元文化的定義：主流文化群體需肯定弱勢群體，並必須給予多一些資源，保障文化存續，基於自由、平等與多元的價值，主張承認文化差異，同時對於處於較為弱勢的少數族群，為避免其文化出現斷層與消失的危機，各國政府有責任維護及促進他們的權益。(D 版：160)

上述多元文化定義除了情感的肯認外，還有將社會不公義結構和制度的批判意識擴展為行動力之意涵。僅有 A 版是強調個人層次對文化多樣性的尊重和包容差異之價值，但未涉及促進資源和權力重新分配之概念。

每一群人都有著與其他人不同的語言文字、生活方式與價值體系等，因而呈現了文化多樣性，……因此，我們生活充滿了多元文化，我們

不該將不同的文化以絕對的標準來比較或劃分。支持這種想法的主張，就稱為「多元文化主義」。(A 版：160)

(二) 多元文化實踐面的詮釋

有關如何差異對待、促進機會均等之多元文化實踐的詮釋，各版本均提出平等乃是機會平等而非齊頭式平等，且受課綱說明影響，多以國內外憲法或公共政策為例證，闡述政府如何消弭機會的不平等的現象，以達成實質上的平等，也因此多為應然面政府解決政策之正面描述：

婚姻移民的新移民在遭遇家暴問題時，基於婚姻存續狀態會影響未來居留身分的考量，往往傾向不揭露家暴……。因此政府特別修訂入出國及移民法、特殊境遇婦女家庭扶助條例等相關法律，將新移民納入法律保障範圍。(E 版：146)

不過，在內容闡述脈絡上，有些版本是直接臚列政府維護人權的表現。

政府近年來通過許多和原住民族有關的法律，……讓原住民可以採用族群傳統的方式來取名字；並且在國小、國中開設原住民母語的課程；成立客家電視臺、原住民族電視臺，以保護與推廣這些少數群體的語言和文化，這些作法都是希望能夠促進少數群體利益。(B 版：180)

有的版本則是先申論維護少數群體的立論基礎，以及批判早期對文化相異群體同化、隔離與屠殺造成族群認同危機和文化斷裂的影響，而後再引導現今政府維護社會公平正義立場的重要性。

臺灣早期對於原住民採取「同化」政策，而有「改漢名」的措施，……近年來，我國原住民的正名運動，就是彰顯文化權的代表，透過正名、文化保存及復興，使原住民族得到應有的尊嚴與權利。(A 版：162)

北愛爾蘭的民族主義運動、南非白人主政時採取黑白隔離的政策、俄羅斯境內的車臣問題，此種方式實施的結果，對國家內部團結，不但沒有產生正面效果，反而成為國家內部混亂、分裂的根源，並造成少數群體的文化傳承發生危機。(D版：163)

二者相較之下，後者凸顯少數族群乃因外在社會結構因素而造成今日的弱勢地位之課程脈絡，更能彰顯多元文化追求社會公平正義的價值。而在內容論述方面，各版本相同點為均以文化源起為書寫進線，讓學生了解文化來源本為多樣，經由多重的歷史建構本該展現多種的文化形態，故而批判文化同質性政策和我族中心主義，強調落實文化權和維護少數群體權益。然而，相異之處在於描述文化涵化與變遷的過程，有的版本偏向於歷史演進，側重文化交流和融合的優點，因此在處理多元文化議題時，較少深入談及文化衝突和文化變遷，茲以二段描述「臺灣社會多元文化現象」為例，呈現教科書中性路線的寫法：

近年來，原住民族積極爭取其文化權，希望能夠擁有自我認定的權利，因此，原住民族已經從過去政府認定的九族，增加為十四族，而族名也能尊重其意願。從修憲時，將多元文化的概念以及原住民族的概念放入憲法增修條文，顯示出政府日漸重視原住民族的權益，不過，對於原住民族文化權的保障，仍有許多尚待努力之處。(B版：189)

新移民可以到補習或進修學校就讀，不需要負擔任何費用，除了學習語言之外，更可以取得正式的學歷，並藉此擴展與社區的連結、彼此自主互助的網絡；另外有提供講座與法律諮商活動，教導新移民配偶認識臺灣習俗文化。(E版：151)

上述關於原住民或新移民的政策闡述可發現，強調的是主流族群對弱勢族群給予基本的人權關懷，而較少論及不平等的權力結構和優勢族群霸權再製之因果關係。基於多元文化教育概念是因應多元文化社會和文化多元主義而產生，為了反映現實環境不同族群之需求，多元文化重

視個人之文化認同、文化權及學習權，同時強調社會不同群體之相互肯認和平等，因此多元文化的意識形態上，追求的是發揮社會改革的功能（莊明貞，1993；劉美慧，2012）。職是之故，教科書對多元文化議題的回應上，建議對族群、文化必須有基礎的認知，如文化形成、文化接觸、涵化後的現象、族群主體性的需求及文化變遷有深入理解，才能具備多元文化觀，尤其在文化接觸頻仍的現代世界，各族群、文化間的界線越來越模糊，更須了解可能會面臨文化消失、再生、延續、斷裂等多元現象，如此才能引發學生對文化多元存在價值的重視。

此外，高中公民與社會科除了教材教學時間占 75%外，另外活動時間約占 25%。針對多元文化議題的學習活動進行分析發現，各版本的學習活動多偏於認知層面的討論活動和資料蒐集，行動層面較少。再者，有些版本設計為故事閱讀，但是不同的活動設計卻潛藏不同的課程意識，例如，B 版是從故事中找到啟示，將故事當作不可質疑的文本，而 E 版則從中引導學生批判故事中的意識是否具有偏見和歧視，引導學生挑戰文本的權威性，相較之下，後者的活動更能培養學生批判思考。由此可見，欲改變教育的壓迫性質，學校教育應展現課程與教學的相對自主性、能動性，惟有學生主體意識展現，才得以在科層體制的規訓下展現反動。

伍、結論

在一綱多本的教科書政策下，由於課綱已明列各主題，使得各版本課程架構可調整的空間有限，再加上高中公民與社會列為考科，考慮課程銜接和市場化取向，故而各版本通則性概念定義差異不大。然而，因編輯者對課綱的解讀不同，所著重的概念有異，故在選材和論述脈絡產生較大的歧異性，文本中的事例隱含編輯者對多元文化議題的理解和詮釋，茲將研究結果總結如下。

一、文化概念定義分析方面

各版本對文化概念的解讀，皆包括物質文化和非物質文化兩種屬性，且大多屬於靜態文化，有關群體成員所習得能力的動態文化闡述較少。在以語言、生活風格將文化概念具象化詮釋的歷程則有轉化落差，有些版本雖然對文化採以廣義定義，但在詮釋時卻採狹義的系統符號觀，以語言種類的列舉化約為多樣化文化，而非將語言視為理解文化的途徑，及從文化脈絡彰顯文化差異的價值。其次，就文化多元的論述取向而言，可略分為異中有同、同中有異、文化拼盤三種闡釋脈絡。然而，多元文化視肯認差異為最根本的起點，作為牽引個體不斷對所處情境產生問題與思考，正視與超越過去的單一設定進行重建和修正，因此在普遍同化論的社會意識下，文本脈絡宜彰顯的是文化特殊性和多樣性之珍貴，如此方能闡釋出每個文化均有其存在價值，更符應多元文化精神。再者，部分內容採「文化拼盤」個別敘寫方式較缺乏文化間互動關係的課程脈絡，易使多元文化教育陷入變成零碎的「差異文化」知識課程之困境，是為不足之處。此外，五個版本文化概念引用來源偏「西方中心」權威，究竟如何在多元文化思維中，找到本土自我認同與出路，將公民與社會論述納入本土化特質，實值得深思。

二、文化形式之思維架構方面

各版本在成年禮主題論述多採世界多樣性角度來觀看文化，概念範疇包括國內外文化且原漢並重，只是本土成年禮的舉例齊一性較高，不若國外事例展現多元化色彩。而各種文化形式的詮釋則偏本土我族中心取向，尤其民間文化和官方文化多以漢文化為主，且新移民文化較少版本正式納入次文化形式，體現的是一種主流群體課程意識形態，其次是精緻文化多採世界西方中心觀，宜反思西方崇拜之潛在課程。而關於文化位階和歧視的概念架構，雖能揭露族群、社會階級、性別等歧視議題，

但部分版本仍僅止於現象呈現，缺乏批判歧視與對抗壓迫性權力結構之歷程，故課程脈絡之周延和深度性宜再慎思，此外，宗教議題和或其他特殊性在各版本均無以之為例證，隱而不見為不足之處。值得注意的是，有關文化位階的討論，文化混雜性和位階流動的概念已出現在一些版本之中，將有助於打破二元對立概念，回應非以絕對統一的準則判別不同文化特質／優劣之多元文化精神。

三、多元文化的取徑方面

多數版本肯認「多元文化社會正義教育」取向，強調資源、權力重新分配及促進社會正義實踐的路線，但實務面有關多元文化實踐之詮釋，有些僅單純宣揚政府促進少數群體權益正面的結果，有些則從文化多元來源的歷史演進切入，側重文化交流和融合之優勢，避談文化衝突或文化斷裂的問題，偏「人際關係」取向課程意識之保守路線，而這樣的課程脈絡較難促進學生對社會不公平的現狀產生實際意識，也就難以達成賦權增能之教育目的。

綜合來說，現行高中公民與社會教科書，對多元文化議題的概念立論多採基進的批判取向。然而文本脈絡卻多為事實性知識的描述，雖能闡釋目前社會存在的文化歧視、文化位階等問題，但緊接著便點明符合準則的學習目標，致使課程內容充斥政治正確的語言，忽略解構或批判的認知歷程。

因此，本文建議欲有效改變學生預先存在的文化偏見，必須先顛覆原本認知，產生認知衝突，才能再建構新的文化觀。尤其學生本身是持續形成的文化主體，需透過敏感性議題和危險對話，檢視自身的文化偏見，從文化差異的角度理解弱勢族群因結構壓迫而處於特殊處境，並揭露主流文化強加於他者的暴力，以觸發學生文化同理心並解構原本觀點，進而產生改變社會系統之批判意識，才能讓教科書中的多元文化議題發揮正向作用，落實多元文化教育之實踐。

參考文獻

- 王秋絨、潘慧玲、黃馨慧、楊幸真 (2002)。臺灣婦女教育政策實施方案研究。
教育研究資訊, 10 (5), 163-178。
- 王振寰、瞿海源 (2005)。社會學與臺灣社會。臺北市：巨流。
- 張茂桂 (2009)。再探公民：反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。*公民訓育學報*, 20, 1-31。
- 莊明貞 (1993)。美國多元文化教育的理念與實施。載於中國教育學會 (主編),
多元文化教育 (頁 225-250)。臺北市：臺灣書局。
- 陳澄巧 (2006)。圖解文化研究。臺北市：易博士。
- 彭懷真 (1995)。社會學概論。臺北市：洪葉文化。
- 普通高級中學公民與社會科課程綱要微調 (2014)。
- 劉美慧 (2012)。多元文化教育的基本概念。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠 (主編),
多元文化教育 (第三版) (頁 1-40)。臺北市：高等教育。
- 劉美慧、洪麗卿 (2010)。國小社會課程本土化論述形構變遷歷程之分析。*課程研究*, 5 (2), 97-111。
- 劉美慧、鄭景澤、陳亮君 (2011, 11 月)。高中公民課程轉化之議題分析。論文發表於國立臺灣師範大學教育學系主辦之「高中課程改革：知識結構、教師詮釋與學生經驗」研討會，臺北市。
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 3-26). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. New York, NY: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cornbleth, C. (1988). Curriculum in and out of context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 85-96.
- Gorski, P. C. (2010). *Critical multicultural pavilion: Working definition*. Retrieved from <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study method*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, UK: Open University press.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6th ed.). New York, NY: Merrill.

- Spresdely, J. P.(1980). *Participant observation*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Zumwalt, K. K. (1989). Beginning professional teachers: The need for a curricular vision of teaching. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 173-184). Oxford, UK: Pergamon Press.